

Trabajo Fin de Máster (modalidad A)

“Potenciar un aprendizaje profundo a través de la creatividad y el juego”

Fco. Jorge Montañés Villanueva

Tutor: Dr. Rafael de Miguel

Máster en Profesorado de Educación Secundaria obligatoria, Bachillerato,
Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas.
Especialidad: Geografía e Historia

Curso 2012-2013



**Universidad
Zaragoza**

Índice

1. INTRODUCCIÓN: LA PROFESIÓN DOCENTE.	2
2. JUSTIFICACIÓN DE LA SELECCIÓN DE LOS PROYECTOS DEL MÁSTER.	11
3. REFLEXIÓN CRÍTICA	12
<i>UNIDAD DIDÁCTICA</i>	<i>16</i>
<i>TRABAJOS DEL PRACTICUM II</i>	<i>18</i>
<i>PORTAFOLIO DE LA ASIGNATURA HABILIDADES COMUNICATIVAS PARA PROFESORES</i>	<i>19</i>
4. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO	21
5. NOTAS	24
6. BIBLIOGRAFÍA	28
7. ANEXOS	31



Este obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial 3.0 Unported

1. INTRODUCCIÓN: LA PROFESIÓN DOCENTE.

Para hablar de la profesión docente me voy a centrar en mi experiencia durante éste master y en la aportación teórica de diferentes autores del ámbito educativo. A diferencia de otra gente en el campo de la docencia, soy una persona que nunca ha tenido clara la **profesión futura**. A lo largo de mi vida he buscado (y sigo buscando) lo que me haga estar feliz o incluso llegar a **ser feliz**. Y a su vez practicando e intentando ser mejor en ello. Pero la entrada en éste máster fue principalmente motivada por la búsqueda de una posible salida laboral a mi carrera de Historia del Arte, ya que éstas son escasas. La vocación hacia la docencia no estaba presente en mí, fueron las circunstancias que me llevaron hasta este campo.

Antes de entrar en el máster mi relación con el mundo educativo había sido siempre como alumno, detrás del telón, siguiendo las directrices de toda una serie de profesores que han pasado a lo largo de las etapas de mi educación. Viéndolos en su mayoría, salvo excepciones, como modelos a los cuales no seguir. Principalmente porque estaban anclados en el **paradigma de la enseñanza**, centrándose en clases expositivas que no me producían ninguna implicación, a excepción de que me gustase mucho el tema previamente.

Por ello **al entrar a éste máster** sólo conocía ese paradigma tradicional-dominante. Los autores Robert B. Barr y John Tagg (1995) explican la ineficiencia de éste, abogando por un cambio al **paradigma del aprendizaje**¹. Además, como David H. Jonassen & Susan M. Land (2000) subrayan, continuar con el paradigma tradicional implica la creencia de que el conocimiento se entrega como un objeto desde el emisor (profesor) al receptor (alumno) sin sufrir modificaciones. Relacionándose esto con los **postulados conductistas** a través de prácticas de refuerzo que fortalecen las capacidades del alumno para simular el conocimiento de su profesor. Pero según los **teóricos constructivistas** esta creencia es errónea ya que el aprendizaje debería ser una práctica por parte de los alumnos: deseada, intencional, activa, consciente y constructiva, extrayendo conclusiones positivas y útiles.

Este **cambio conceptual** del paradigma de la enseñanza al del aprendizaje, bajo mi punto de vista tan importante en el docente, fue trabajado y desarrollado en las asignaturas del master: *Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje* y *Procesos de enseñanza-aprendizaje*. Asignatura clave del master en mi opinión, que me permitió reconocer y desmontar el paradigma previo que poseía, producido por todos los profesores que he tenido a lo largo de mis años como estudiante y darme la posibilidad de aplicar el cambio en mis futuras clases.

Otra parte importante del master es el estudio del **marco legal** donde desempeñaremos nuestro trabajo. Conocer la evolución y características de las leyes de educación en España desde la primera ley en educación: la **Ley Moyano** del 1857, hasta la ley actualmente en vigor: la **LOE** del 2006. Haciendo más hincapié en ésta última estudiando su estructura, etapas (educación infantil, educación primaria, educación secundaria), y dentro de la etapa de secundaria remarcando: los principios generales de la etapa, los objetivos, la organización de los cursos y materias, los principios pedagógicos, los programas de diversificación curricular, la evaluación y promoción de los alumnos, la evaluación diagnóstica en 2º de la ESO y los programas de cualificación profesional inicial. Además de estudiar la ley a nivel nacional hemos tratado la legislación en el ámbito de nuestra comunidad autónoma: **BOA** 2007. Permittiéndonos así conocer los diferentes niveles de concreción curricular.

Por otro lado nos encontramos con la necesidad de conocer el ámbito laboral donde desempeñaremos nuestra labor, para ello es necesario conocer la **organización de los centros de secundaria** y la **PGA** de los centros. En el Estado Español nos encontramos con tres tipos de centros: los públicos, los concertados y los privados. Los centros se establecen por órganos según lo estipulado en la LOE. Encontramos: órganos colegiados de gobierno, órganos de coordinación docente y órganos de representación. El equipo directivo, el consejo escolar y el claustro son órganos colegiados de gobierno del centro. Para la coordinación docente nos encontramos con los tutores, los departamentos y la comisión de coordinación pedagógica (CCP). Para los órganos de representación se dispone de asociaciones de padres de los estudiantes y asociaciones de alumnos. La programación general anual (PGA) es elaborada por el equipo directivo y aprobada por el consejo escolar, revisándose a mitad y a final de curso, realizando una

memoria del año a final de curso. La PGA constituye la concreción de los criterios y orientaciones generales de cada curso escolar en el centro educativo. En ella se incluye: El proyecto educativo de centro (PEC), el programa anual de actividades extraescolares y servicios complementarios, las actividades de formación permanente del cuerpo docente, las directrices en las relaciones con padres, instituciones y otros centros, una memoria administrativa del centro, y la propia organización del centro durante el curso: horarios, calendario de reuniones, etc. También es importante el conocimiento del PEC donde se definen el conjunto de principios, valores, intenciones y prioridades que emanan de las señas de identidad del propio del centro y que, dado su contexto, orientan la acción educativa. En él se incluyen: el marco legislativo, el contexto del centro, las señas de identidad del centro, los objetivos que se plantea el centro, el proyecto curricular, las medidas de atención a la diversidad, el plan de convivencia, el reglamento de régimen interior y plan de acción tutorial.

Estos aspectos: marco legal, organización de los centros de secundaria y la PGA han sido tratados en la asignatura del máster: *Contexto de la actividad docente*, como también durante la realización del *Practicum I*. Pienso que el conocimiento del marco legal es importante para poder adecuar nuestra labor docente a la legalidad. Así como familiarizarse con el funcionamiento de un centro educativo y sus proyectos de centro para comprender nuestro futuro ámbito laboral y adaptarnos mejor a él.

Además dentro de la asignatura *Contexto de la actividad docente* se nos han dado herramientas para conocer y analizar la **dimensión sociocultural** de los alumnos y el **contexto sociodemográfico**. A través del **censo del IEST**² (Instituto Aragonés de Estadística) se puede conocer la situación económica y el tipo de familia del distrito del centro donde se vaya a ejercer la docencia: tipo de estabilidad en la familia, número de miembros, salario, tasa de paro dentro de la familia, nivel de estudios de los familiares, inmigración, etc. Con estos datos se puede enfocar las clases de una determinada manera según los diferentes aspectos que posean las familias adaptando mejor los materiales, ya que los alumnos dispondrán más o menos recursos para realizar actividades que los requieran, habrá dificultades lingüísticas en familias extranjeras, mayor implicación en la educación de los hijos en padres con un nivel sociocultural alto, etc.

Un buen docente de la educación secundaria debería conocer el **desarrollo de la personalidad del adolescente**. Conocer, identificar y comprender las principales características de acuerdo a su proceso evolutivo. Alfredo Oliva (2000) explica que el autoconcepto en los adolescentes de secundaria cambia respecto a la primaria, ganando abstracción y complejidad. Los cambios físicos y psíquicos producidos en los adolescentes serán unos factores importantes que actuarán sobre el **autoconcepto** que poseen los estudiantes de sí mismos. Según Palacios (1999) podemos distinguir tres etapas en la evolución del autoconcepto³: Adolescencia temprana, adolescencia media y adolescencia tardía. Según al curso que debamos dar clase tendremos que tener siempre presente la etapa que los alumnos se encuentren para adaptar los contenidos y metodologías. Otro aspecto en el desarrollo de la personalidad adolescente a tener en cuenta es el **estilo disciplinario** de sus padres estudiado por Oliva, Parra y Sánchez (1998). Según la clasificación de estos autores puede ser: democrático, permisivo, autoritario o indiferente, y depende del tipo de control y afecto de los padres hacia sus hijos. El **estilo democrático** sería el preferible ya que se ha demostrado que los hijos criados en éste estilo poseen mayor autoestima que se traducirá en una mayor motivación, esfuerzo y rendimiento del alumno en el centro educativo, lo que facilitará su aprendizaje. Además la autoestima está relacionada con dónde coloque el alumno el **locus de control**⁴, consiguiéndose mejores resultados de aprendizaje si el locus es interno (Burón, 1994).

Gracias a el conocimiento de cómo se desarrolla la personalidad en el adolescente se puede **tutorizar** al mismo. Enseñar, como explica Zabalza (2003), no sólo implica explicar o transmitir contenidos, sino que también se tiene que dirigir el proceso de formación de los alumnos. Por ello los profesores somos formadores y ejercemos la tutoría de nuestros alumnos, adquiriendo ésta una función orientadora de triple ámbito: educativa, académica y profesional. Lo ideal en un profesor sería desarrollar la formación integral del estudiante: desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral. Esto requiere una atención individualizada, pero también se puede desarrollar en grupo. Además el tutor debe llevar la evaluación del proceso de aprendizaje de cada alumno para así orientarlo mejor.

Según Morales Vallejo (2009) en esta tarea de tutorizar hay un influjo mutuo entre profesor y alumno. Según las relaciones ejercidas con los alumnos Vallejo clasifica al profesor en tres tipos:

- El profesor educador que mantiene una buena relación con sus alumnos y que les transmite conocimientos (que seria la preferible).
- El profesor que solo mantiene una buena relación pero que no es productiva para los alumnos ya que no llegan a aprender nada en clase.
- El profesor neutro que no aprovecharía la oportunidad que ofrece la educación de contribuir a la mejora de los demás.

Morales Vallejo también remarca un hecho que tiene que tener presente un buen docente y es que todo profesor puede ser un **modelo para sus alumnos**. El profesor puede producir un cierto atractivo al alumno haciéndole querer parecerse a él. Pudiéndole suponer un cambio radical en su enfoque de vida. De hecho muchos aprendizajes a través de nuestra vida se realizan por modelos de identificación. Al pasar mucho tiempo con los alumnos un profesor es forzosamente un modelo para ellos, que pueden aceptar o rechazar, como también serles indiferente. El ser modelos es muy peligroso y pienso que hay que cuidar mucho nuestros modos frente a los alumnos y dar ejemplo con nuestros actos de lo que luego queremos exigir al alumnado.

Los alumnos, para muchos profesores, se han vuelto un enemigo que quiere boicotear sus clases. Creo que este miedo predispone a los profesores a desarrollar una expectativas negativas hacia sus alumnos desde el principio. De esta manera nunca llegará a entablar unas relaciones reales con los alumnos. Creo que como docentes del futuro debemos intentar ganarnos la confianza de nuestros alumnos. Ello provocará además una implicación más alta en la materia por parte de los alumnos y una oportunidad para educarlos en determinados valores.

Todos estos conocimientos sobre el desarrollo de la personalidad en la adolescencia, la tutorización de alumnado y el profesor como modelo fueron tratados en la asignatura del máster: ***Interacción y convivencia en el aula.***

La asignatura ***Diseño curricular de Filosofía, Geografía e Historia*** ha sido también muy importante en nuestro aprendizaje como profesores ya que nos ha permitido conocer las diferentes **perspectivas curriculares** y sustraer de ellas lo que más valoremos para ir formando una perspectiva propia que marcará la configuración final de

nuestra programación didáctica de la asignatura que vayamos a impartir. Entre los diferentes tipos de perspectivas tratados en la asignatura encontramos:

- **Perspectiva académica:** El foco de atención se coloca en el corpus de conocimiento de la materia, teniendo como objetivo su transmisión a los alumnos. El estudiante se ve como aprendiz de experto en la materia. Ésta perspectiva también se suele llamar “tradicional” y suele ser la dominante en los docentes. Loewen (1996) habla que además la enseñanza de las asignaturas⁵ está “dominada” por los libros de texto, los cuales incluyen los conocimientos que se deben transmitir a los alumnos.
- **Perspectiva didáctica:** La mirada se dirige hacia el proceso de aprendizaje del estudiante. Se valora aquello que sea capaz de provocar la motivación e implicación en el trabajo académico. Es importante la adecuación a la capacidad cognitiva y los conocimientos previos de los estudiantes. Además se busca la creación de experiencia ricas y significativas para los alumnos.
- **Perspectiva socio-política:** La importancia recae en valorar la integración social del alumnos y su participación como ciudadano responsable en la sociedad. Se persigue la concienciación de las injusticias y las formas que se articula la dominación social. Por tanto a través de la educación los alumnos adquieren los ideales, los valores, los instrumentos culturales y las nociones morales que posee su sociedad (Gómez, 2003). Pero también se puede ayudar, como dice Piaget (1980), a desarrollar una moral autónoma surgida de la cooperación y la reflexión, que permita al alumno regular sus propias acciones respetando el parecer de los demás. Jacques Delors (1996) también ve en la educación una oportunidad para transmitir valores universales como la paz, libertad y justicia social.
- **Perspectiva económico-laboral:** Valora los conocimientos, habilidades y competencias que contribuyen a la empleabilidad del estudiante cubriendo así sus necesidades económicas, laborales y cotidianas⁶.
- **Perspectiva psico-educativa:** Se valora el desarrollo y el bienestar personal del estudiante, ya sea: emocional, cognitivo, social, etc. En el caso de mi especialidad: Historia del Arte, Eisner (1995, 2000 y 2002) habla de activar la sensibilidad en los alumnos, que sepan leer el mensaje-significado de una obra artística, que obtengan la capacidad de hacer juicios en ausencia de reglas, que

aprendan a ver que los problemas pueden tener más de una solución, en definitiva: la posibilidad de experimentar el mundo de nuevas maneras.

Además de ésta asignatura destacaría el trabajo conjunto con la asignatura de **Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje** que consistía en realizar una **programación didáctica** de Historia del Arte para un curso de segundo de Bachillerato. En él pude aplicar los conocimientos desarrollados en clase en un ejemplo de programación creada por nosotros mismos. Además será un tipo de trabajo esencial que deberemos desempeñar en nuestro futuro como docentes, por tanto es importante y necesario el enfrentarse previamente a ello.

Otra asignatura clave en mi experiencia en el máster ha sido: **Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia**. En ésta asignatura nos han aportado los recursos para poder, como su nombre indica, diseñar, organizar y desarrollar actividades de aprendizaje en el aula enfocadas a nuestra especialidad. Esto se ve reflejado y se focaliza en la realización de una **unidad didáctica**, trabajo que realmente creo que es vital en toda formación de profesorado. En él se pueden ver reflejados casi todos los conocimientos desarrollados durante el máster y que debería tener un buen docente. Además se nos ha explicado en clase cómo se desarrolla y aplica la didáctica de nuestra especialidad: la didáctica de ciencias sociales. Elemento crucial para un profesor de esta especialidad. Pagès (2000) nos dice que la didáctica de las ciencias sociales pretende elaborar conocimientos teóricos y prácticos que permitan analizar y comprender qué sucede cuando se enseñan y se aprenden ciencias sociales en contextos concretos. Además constituye un cuerpo de conocimientos diferentes al de la propia disciplina de las Ciencias Sociales y constituye, como he dicho, uno de los saberes básicos de la competencia profesional del profesorado.

Relacionada con ésta última asignatura está el **Practicum II** donde realmente he disfrutado con más fuerza este máster. En él he podido vivir de primera mano la labor de docente. Además he podido verter todos los conocimientos desarrollados en las clases prácticas y sobre todo el trabajo de la unidad didáctica de la asignatura de **Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia**.

Con la asignatura de *Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Geografía e Historia* y el *Practicum III* he podido conocer diferentes metodologías para **analizar la propia actividad docente** y conseguir mejorar la acción en ella. Además he tenido la posibilidad de llevar a cabo un análisis de la actividad docente con un **estudio de caso** del profesor que ha tutorizado mis prácticas. Éste estudio de una situación concreta en un aula me ha ayudado, como expresa Parsons & Brown (2002), a desarrollar mi conocimiento personal, profesional y práctico sobre la docencia. El analizar las prácticas y creencias de un profesor veterano me ha permitido aprender críticamente cosas nuevas para aplicar en mi futuro como docente, identificando los problemas relativos a la práctica de la enseñanza.

La **utilización de las TIC** (Tecnologías de la información y la comunicación) no es un requisito necesario para un buen profesor pero es de gran ayuda en su labor, ya que poseen grandes posibilidades educativas. Además nos encontramos con la posibilidad de utilizarlas ya que muchos centros educativos han recibido a lo largo de los años ayudas para la adquisición de éste tipo de materiales (Proyecto Aldea Digital, Programa Ramón y Cajal, entre otros). A todo ello hay que añadir que hoy en día las TIC tienen un papel fundamental en nuestra sociedad y cultura, sobre todo en los más jóvenes que ya están acostumbrados a tratar con ellas con facilidad. Así éste tipo de tecnología permite nuevas metodologías que pueden implicar en mayor grado a los alumnos al ser una cosa cercana a ellos, de su día a día. Además permiten una comunicación más fluida con los alumnos y mejor tutorización ya que permite estar en contacto en todo momento, pudiéndote preguntar dudas vía e-mail, foro, blog, etc. Los diferentes recursos y herramientas TIC las pudimos conocer en la asignatura del máster: *Procesos de enseñanza-aprendizaje*.

Tomando lo desarrollado hasta el momento en el trabajo y haciendo una recapitulación puedo decir que bajo mi punto de vista para **ser un buen docente** se necesita:

- Ser consciente del **paradigma de la enseñanza y del paradigma de aprendizaje** y saber aplicar el último debido a su mayor eficacia.
- Conocer el **marco legal** para poder adaptar sus metodologías y contenidos a éste.

- Tener en cuenta la **dimensión sociocultural** de los alumnos y el **contexto sociodemográfico** donde se sitúa el centro en el que se va a ejercer como docente.
- Conocer el **desarrollo de la personalidad del adolescente** adaptándose a la etapa evolutiva donde estén situados los alumnos para que así puedan conseguir con mayor facilidad un aprendizaje más profundo y significativo.
- Saber **tutorizar** el proceso de formación de los alumnos.
- Estar al corriente de que como docente será un **modelo para sus alumnos** y actuar en consecuencia a ello.
- Conocer las diferentes **perspectivas curriculares** y tener juicio critico hacia ellas para sustraer lo que más valore de cada una para conformar el propio currículo.
- Saber **planificar, diseñar, organizar y desarrollar una programación didáctica, unidad didáctica y actividades de aprendizaje** adaptadas al alumnado y a la especialidad que debe impartir.
- Conocer y utilizar **métodos de evaluación** de su propio trabajo educativo para tratar de mejorar su labor docente.
- Preferiblemente la **utilización de las TIC**.

2. JUSTIFICACIÓN DE LA SELECCIÓN DE LOS PROYECTOS DEL MÁSTER.

Para mi propuesta de trabajo me voy a centrar en un aspecto desarrollado en el punto anterior que considero crucial en el buen docente: el cambio del paradigma de la enseñanza al paradigma del aprendizaje, aplicando los propósitos⁷ de éste último en nuestra docencia, ya que está demostrada su mayor eficacia frente al paradigma de la enseñanza (Barr y Tagg, 1995). Así el título elegido para el trabajo (“*Potenciar un aprendizaje profundo a través de la creatividad y el juego*”) propone desarrollar las prácticas docentes hacia el objetivo de conseguir en los alumnos un **aprendizaje profundo**. Esta intención viene producida en gran medida por la experiencia del *Practicum II* en el centro educativo, ya que por mi propia experiencia los alumnos estaban acostumbrados y realizaban un **aprendizaje superficial**, aprendiendo los contenidos de memoria para el examen para seguidamente olvidarlos. Además muchos de ellos tenían atrofiada la capacidad creativa o al menos no se implicaban en su desarrollo.

Por ello principalmente a través de la **creatividad** y el **juego**, que se dejan normalmente de lado en las prácticas docentes mayoritarias, se podría conseguir o potenciar un aprendizaje profundo en los estudiantes. Además de estas dos ideas desarrollaré otros conceptos clave, como el **aprendizaje cooperativo**, que desplegaré en el siguiente punto del trabajo. Todo ello para llegar a conseguir un tipo de aprendizaje profundo en los estudiantes.

Para exponer estas ideas claves y ejemplificarlas me voy a basar en tres trabajos realizados durante el máster: La **unidad didáctica** realizada en *Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Geografía e Historia*, los **trabajos del *Practicum II*** y dos apartados del **portafolio** de la asignatura *Habilidades comunicativas para profesores*. Los analizaré y compararé seguidamente en el punto 3 enfocándome y sustrayendo de ellos las ideas relatadas anteriormente.

3. REFLEXIÓN CRÍTICA

Antes de entrar a reflexionar sobre cada trabajo se tendría que aclarar la diferencia entre **aprendizaje superficial** y **aprendizaje profundo**.

Ramsden (1992) explica que una de las principales características del **aprendizaje superficial** es que los alumnos no están personalmente involucrados en la tarea que se les propone. Memorizan los contenidos pero con toda seguridad se olvidan a los pocos días del examen. Esto les permite imitar el auténtico aprendizaje y hacer pensar a sus profesores que realmente han aprendido el temario, cuando no es así. Por ello Ramsden (1992) relaciona este tipo de aprendizaje con la una cantidad de conocimientos pero no la calidad que puedan tener estos. Hernández Pina (2002) nos habla que el aprendizaje superficial esta relacionado con la motivación extrínseca ya que los estudiantes ven el aprendizaje como un medio para lograr otro fin, como por ejemplo aprobar un examen.

Por el contrario Ramsden (1992) señala que la característica principal del **aprendizaje profundo** es que el alumno se implica en la tarea. Por tanto la comprensión del contenido es mayor al estar volcados en él. Ramsden (1992) relaciona el aprendizaje profundo con la cantidad de conocimientos y la calidad de estos. Además Marton y Säljö (1976) ven el aprendizaje profundo como la única forma de comprender la materia que se esta estudiando, ya que el aprendizaje superficial no te proporciona esta comprensión, sino sólo su memorización. Esto es compartido por Egan (2010) que explica que sólo mediante el aprendizaje profundo se puede superar las confusiones que acompañan a un aprendizaje superficial. Para Hernández Pina (2002) el alumno también verá la tarea como un medio de enriquecimiento personal y percibirá el aprendizaje como emocionalmente satisfactorio.

Por tanto el **objetivo** del profesor seria el de tratar **cambiar las experiencias** de los estudiantes para conseguir un aprendizaje profundo (Ramsden, 1992).

Una forma de cambiar las experiencias de los alumnos en el aula seria a través del **juego**. Jugar, como explica Waserman (2008), no pertenece solamente a la niñez, sino que hasta en nuestra edad adulta ocupa una parte de nuestra vida. Cuando los alumnos pasan a la etapa secundaria el juego dentro de las aulas se reduce considerablemente

respecto a la etapa anterior y queda prácticamente relegado a materias como Educación Física en forma de deporte. Considero esto un error ya que el juego es una gran herramienta para que los alumnos obtengan una **motivación intrínseca**. Deci y Ryan (2002) nos dicen que la motivación intrínseca es un tipo de automotivación por la cual los alumnos realizan actividades simplemente porque les interesan, porque les proporcionan placer o diversión espontánea, sin requerir ninguna recompensa más allá de la satisfacción inherente. En este sentido estaría colocado el juego, ya que no necesita ofrecer ninguna recompensa para ser realizado. Además posee un gran poder de implicación y gratificación, ya que cuando los alumnos están intrínsecamente motivados se encuentran absortos en la actividad y no se distraen con facilidad, pudiendo así conseguir la realización de un aprendizaje profundo.

Por lo que el juego sería una actividad que potenciaría en más número la motivación intrínseca entre los alumnos respecto por ejemplo a las clases magistrales donde por norma general se produciría un **aprendizaje superficial** por parte de los alumnos. Esto es debido sobre todo a que la actividad de los alumnos es más pasiva y dependiente del profesor, traducándose en muchos casos en somnolencia durante las clases (Ramsden, 2003). Los alumnos no se implicarían con tanta facilidad como en el juego y mantendrían una **motivación extrínseca**⁸.

Además creo que el juego se tendría que combinar con un **aprendizaje de tipo cooperativo**, consiguiendo así obtener un mejor aprendizaje en profundidad. Para Lara (2001) son necesarios cinco elementos para producir un verdadero aprendizaje cooperativo:

- **Interdependencia positiva:** los miembros del grupo deben trabajar juntos para realizar una tarea con éxito. La interdependencia positiva es un elemento del aprendizaje cooperativo que también remarca Slavin (1996). Además explica que si la recompensa que se les otorgue está basada en el logro del grupo, el mismo grupo dará refuerzo social y ánimos a sus compañeros para así realizar con éxito la actividad. La única forma que el equipo tiene para tener éxito es asegurándose que todos sus componentes han aprendido lo requerido, desarrollando así una interdependencia grupal.

- **Interacción estimuladora:** se refiere a lo mencionado por Slavin en el punto anterior. Trabajando juntos se animan y ayudan mutuamente, respaldándose unos a otros.
- **Responsabilidad individual y grupal:** se asumen unos objetivos de grupo y cada uno debe cumplir con sus obligaciones.
- **Los miembros del grupo están dotados de las actitudes y habilidades personales y grupales necesarias:** que sepan tomar decisiones, crear un clima de confianza, comunicarse y manejar conflictos.
- **Evaluación grupal:** en vez de una individual para premiar el trabajo en grupo y la cooperación, evitando la competitividad entre compañeros. Slavin (1996) añade que las recompensas de grupo son esenciales para la efectividad del aprendizaje cooperativo, e indica que las calificaciones de grupo deben ser la media de las notas individuales de cada miembro del equipo. Así para conseguir el éxito el equipo tiene que asegurarse que todos sus componentes han aprendido lo demandado, ayudándose unos a otros. Si fuese una nota global de grupo no habría incentivo para que se explicaran los conceptos y contenidos entre ellos, pudiendo realizar todo el trabajo unos pocos miembros del grupo.

Además cabría destacar que Slavin (1996) ve el aprendizaje cooperativo como una situación perfecta para brindar la oportunidad a los estudiantes de discutir, argumentar, exponer y escuchar los diferentes puntos de vista del resto del grupo.

Para Lara (2001) la cooperación es mejor que la competición en el ámbito del aprendizaje cooperativo, ya que promueve una mayor productividad y rendimiento de los alumnos. Además lleva con mayor frecuencia a utilizar un razonamiento de mayor calidad.

Por lo visto los beneficios del aprendizaje cooperativo son bastante significativos, que combinados con los beneficios del juego conducen hacia un aprendizaje profundo de la materia además de la adquisición de capacidades como la socialización, organización grupal o la empatía entre los alumnos.

Otro eje el cual se focaliza el trabajo es la **creatividad**. Según Ken Robinson (2006) el sistema educativo actual anula la creatividad innata en los alumnos. Los niños tienen una capacidad extraordinaria para crear e innovar que se deja de trabajar, sobre todo cuando llegan a secundaria, porque lo que se les exige en esta etapa es memorizar o comprender contenidos pero no crear nuevas formas o contenidos a partir de estos. Robinson (2006) apunta hacia la necesidad de un cambio de estatus de la creatividad dentro del sistema educativo: dar a la creatividad el mismo valor que tiene por ejemplo la alfabetización en la educación de los jóvenes. Ya que el mundo en el que vivimos esta en constante cambio y los objetivos del sistema educativo basados en la habilidad académica para conseguir un título y con él poder incorporarse al mundo laboral están desfasándose. Como apunta Robinson (2006) el aumento enorme de los titulados universitarios desentrañará un menosprecio de los títulos, que es lo que actualmente esta ocurriendo. Por ello, según Robinson (2006), los propósitos del sistema educativo deben cambiar englobando una nueva visión de la inteligencia que aglutine una capacidad tan rica como es la creatividad, menospreciada hasta el momento en la secundaria.

En el sistema educativo actual las personas brillantes y creativas creen que no lo son porque en la escuela fueron valoradas tan sólo por sus capacidades académicas⁹. Esto es un error ya que son estas personas son las que, en un mundo de rápidos cambios y múltiples variables como es el actual, podrán desarrollar ideas innovadoras que les ayuden a crear o encontrar un trabajo adaptado a los nuevos tiempos. Por tanto la originalidad propia de la capacidad creativa es un recurso que se debe tener en cuenta en la actualidad.

El aprendizaje profundo, tal como indica Dewey¹⁰ (1916), se puede alcanzar con éxito si los estudiantes tienen **algo que "hacer"** y no algo que aprender. Aquí es donde entra en juego la creatividad, ya que los alumnos se deberían de valer de esta capacidad para que a partir de los contenidos hagancreen un discurso/obra/creación nueva que genere nuevos contenidos producidos al reflexionar y establecer conexiones entre los contenidos de clase y también con su propia imaginación.

Para ejemplificar mejor las ideas tratadas sobre creatividad y juego-cooperativo me voy a basar en tres trabajos realizados durante el máster:

UNIDAD DIDÁCTICA

La unidad didáctica es quizás el trabajo más trascendental dentro del master ya que ha tenido una aplicación teórica y práctica. Me ha servido para poner en práctica los conocimientos desarrollados en el máster pero también como laboratorio para innovar y probar nuevas metodologías. Debo remarcar que el contexto ha sido determinante a la hora de planificar la unidad didáctica. Mi profesor de prácticas antes de empezar el practicum me instigó a seguir el libro de texto a la hora de preparar los contenidos, aludiendo que los alumnos se podrían perder si no me basaba en él. Movidio por las circunstancias opté por adaptar el libro de texto, ampliando algunos contenidos y reduciendo otros, quedándose la secuenciación en cuatro sesiones expositivas con una actividad por sesión y dos sesiones finales a modo de juego cooperativo, más una final para realizar el examen.

Centrándome en la propuesta del trabajo analizaré las dos sesiones diseñadas en esta unidad didáctica correspondientes a **juegos-cooperativos**:

- La primera corresponde con la **quinta sesión de la unidad didáctica** y se desarrolla de la siguiente manera: primero se coloca a los niños tres videos sobre los temas que se va a tratar en esta sesión (Persas, guerras Médicas, guerras del Peloponeso y la liga de Delos). Después la clase se divide en grupos de cuatro sumando un total de cuatro o cinco grupos, dependiendo de la asistencia a clase de los alumnos ese día. A cada persona del grupo se le reparte un texto que tiene que ver con un determinado aspecto del tema de la sesión habiendo un total de cuatro textos diferentes, uno para cada persona del grupo. Cada grupo tiene unos minutos para leer su texto y explicárselo al resto de miembros de modo que todo el grupo conozca bien los contenidos de todos los textos. Posteriormente se juntan todos los expertos de cada grupo: los que tienen el texto nº 1 con todos los que tienen el texto nº 1, los del texto nº 2 con los del texto nº 2, etc. para responder una serie de preguntas que hacen referencia a todos los textos menos el correspondiente al grupo de expertos. De tal forma que la explicación de los textos entre los compañeros del equipo original es muy importante, ya que determinará si los alumnos serán capaces de responder bien a las preguntas en el grupo de expertos. El objetivo del juego consiste en responder bien a las preguntas de la mesa de los

grupos de expertos, cada alumno que acierte una pregunta se llevará un punto. Al pasar unos minutos los alumnos vuelven con su grupo original y recuentan los puntos para conocer que grupo a ganado en esta actividad. Para implicarse más con los contenidos del temario cada grupo deberá elegir un nombre de equipo entre: persas, atenienses, espartanos, jonios, tebanos.

- El segundo juego-cooperativo corresponde a la **sexta sesión** y sucede de la siguiente forma: antes del juego se inicia la sesión con una pequeña introducción sobre Alejandro Magno. Esta introducción gira entorno a la pregunta: ¿Cuáles son vuestros sueños?, que se dirige a los alumnos. Después de que los alumnos vayan contestando con sus sueños se le explica cual eran los de Alejandro: conquistar el mundo conocido y expandir la cultura griega. Al relacionar sus sueños con los de Alejandro Magno los niños empiezan a implicarse en el tema y les sirve de introducción para tomar los textos del juego. La siguiente fase de la sesión consiste en juntar los alumnos por grupos como en el juego de la quinta sesión, repartiéndoles una serie de textos. Cada miembro del grupo debe leer un texto y explicárselo al resto del grupo para que todos conozcan los contenidos. La diferencia con la anterior juego reside en que los alumnos ya no se separan para ir con los grupos. El objetivo del juego es avanzar en un tablero de las conquistas de Alejandro Magno, a modo de juego de la Oca, hasta llegar a recorrer todo el camino de Alejandro. Para avanzar los grupos deben contestar bien a las preguntas, que en esta ocasión, lanza el profesor sobre los textos que se les había entregado antes.

Con esta unidad didáctica he tenido la oportunidad de llevar a cabo dos metodologías diferentes (clase expositiva y juego-cooperativo) que me han permitido conocer dos enfoques docentes diferentes, teniéndolos en cuenta para su posterior utilización.

A parte de las actividades de juego-cooperativo me gustaría destacar que en una de las actividades diseñadas para que realizaran en casa se les pedía que elaboraran un **dibujo sobre la Ilíada o la Odisea**, leyendo un texto sobre estos poemas épicos. Pretendiendo potenciar su **capacidad creativa** con ello, en éste caso con el ámbito del dibujo. La unidad didáctica “La civilización griega” se adjunta al final del trabajo correspondiendo al anexo I.

TRABAJOS DEL PRACTICUM II

Los trabajos del practicum son:

- El diario del practicum II.
- El análisis del desarrollo y puesta en práctica de la unidad didáctica. Estudio comparativo.
- Revisión de la programación didáctica realizada por el profesor-tutor de prácticas.

De estos me centraré sobre todo en el segundo ya que esta íntimamente ligado con la unidad didáctica y permite ver modificaciones realizadas en relación al **aprendizaje cooperativo**. Estas modificaciones tienen que ver con las actividades diseñadas para ser realizadas después de la clase expositiva de cada una de las primeras cuatro sesiones de la unidad didáctica. Para adaptarlas a un grupo de los que tuve que impartir clase durante el practicum II. La modificación consistía en variar la actividad de carácter individual de tal forma que se tuviera que hacer de forma cooperativa:

- La **actividad de la primera sesión** del mapa continuó siendo la misma pero a la hora de realizarla deberían ayudarse del compañero, ya que una parte de los contenidos se lo pase en forma de dos textos. De esta forma los alumnos se juntaban de dos en dos: uno con el texto nº 1 y al otro con el texto nº 2. Debían leer cada uno su texto y explicárselo al compañero para poder posteriormente realizar la actividad del mapa que se encuentra en la unidad didáctica.
- La **actividad de la segunda sesión** la dividí en tres partes y repetí el esquema de la anterior. Los alumnos se juntaban en grupos de tres y a cada uno le repartía un texto diferente, que no poseían sus restantes miembros de grupo. Como en la anterior actividad cada uno debía leer su texto y explicárselo al compañero para poder completar correctamente una serie de preguntas.
- En la **tercera sesión** debían hacer un cuadro con las características de los gobiernos de la Grecia antigua. Cada fila de la clase (eran cuatro) se tenía que fijar en un tipo de gobierno y tomar apuntes detallados de ello durante la clase expositiva. Al acabar la clase se debían juntar por grupos y explicar a los demás esas características para poder realizar el cuadro.
- La última actividad que cambié fue la de la **cuarta sesión** sobre la esclavitud. La actividad original eran tres fuentes de la época griega y una serie de preguntas

sobre ellas. El cambio producido fue dividir las tres fuentes en tres hojas que repartía a cada grupo de tres alumnos. Los que poseían el primer texto sólo les aparecían preguntas de los otros textos. Por consiguiente necesitaban de la explicación del resto de los miembros del grupo sobre su texto para poder contestar a las preguntas.

Con el desarrollo del practicum he tenido la oportunidad de aplicar la unidad didáctica diseñada y experimentar su funcionamiento en un caso real de ámbito docente. Ha sido de gran utilidad porque me ha planteado el reto de tener que adaptar lo previamente pensado y diseñado a la realidad que me encontraba en el día a día. En la adaptación he querido darle un aspecto cooperativo a las actividades individuales diseñadas previamente para que así los alumnos con más problemas tengan la ayuda del resto de compañeros de grupo. Además con el aprendizaje cooperativo se consigue un aprendizaje en profundidad y una implicación mayor.

Los trabajos del practicum se adjuntan al final del trabajo correspondiendo al anexo II.

PORTAFOLIO DE LA ASIGNATURA HABILIDADES COMUNICATIVAS PARA PROFESORES

Del portafolio de esta asignatura querría citar dos elementos para ésta reflexión: El primero es un comentario que tuve que realizar sobre un **video** del educador y conferenciante **Ken Robinson** fijándome en sus herramientas discursivas para atraer la atención en el discurso oral. En realidad para esta reflexión no destacaría el foco de atención que dio la profesora en clase hacia sus capacidades de oratoria, sino al contenido de su discurso que realmente me impactó y me resultó muy útil para el enfoque de éste trabajo, concretamente en el aspecto de la **creatividad** en el sistema educativo mencionado anteriormente.

El otro elemento a destacar de éste portafolio es la **grabación** de una clase del *Practicum II* para el **análisis** posterior de la interacción producida entre profesor y alumno. Esto me ha permitido analizar mi comportamiento en clase y de que manera trataba a los alumnos, además del tipo de participación que ejercían en el aula: hablando más o menos que el profesor. Esto se ha logrado a través de una **categorización** de las

transcripción de las conversaciones durante el video grabado, siguiendo las categorías de Sanjuán (1974) [Ver páginas 20-26 del anexo III de este trabajo].

La grabación fue de una parte de la sexta sesión de la unidad didáctica, explicada anteriormente. Mi intención al preparar esa clase era la de participar menos y que fuera una clase más dinámica donde los alumnos me explicaran sus sueños para así relacionar sus conocimientos previos (sueños propios) con los nuevos contenidos que íbamos a tratar (El sueño de Alejandro Magno). Pero a través del análisis sustraído del video pude comprobar que seguía manteniendo una participación alta (64'5 %) respecto a los alumnos (35'3 %). Una posible causa fue la poca visión o creatividad de los alumnos a la hora de pensar en lo que se querían dedicar o hacer en el futuro (sus sueños). De hecho muchos de ellos nunca se habían parado a pensar eso.

El portafolio de la asignatura Habilidades comunicativas para profesores se adjunta al final del trabajo correspondiendo al anexo III.

4. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO

Después de la realización de éste máster con sus prácticas se ha producido un **cambio en mi perspectiva vital**. Retomando la idea inicial de la introducción de los motivos que me llevaron a hacer éste máster, puedo decir que han cambiado durante el transcurso del mismo. He llegado a comprender, sobretodo a través del *Practicum II*, la labor de un docente; el esfuerzo y los sentimientos que se desprenden de ello. La satisfacción de ayudar a los demás a que consigan un aprendizaje real y disfruten con ello nunca antes experimentada. Comprobando así que es una actividad que me llena y que me ha provocado felicidad, despertando en mí la vocación que no poseía antes de empezar el máster.

En mi opinión como estudiante creo que el máster está bien enfocado en general. Todas las asignaturas citadas del máster me han ayudado a tener nuevos conocimientos sobre la docencia y el papel del docente que antes no poseía, como a abrir los paradigmas previos que conservaba. El elemento que bajo mi punto de vista modificaría dentro del máster es el practicum. Realizaría unos **practicums más extensos**, sobre todo en lo que se refiere al *Practicum II*, ya que por ejemplo en mi caso no pude realizar el examen que había preparado en mi unidad didáctica. Una posible propuesta sería ampliar el periodo del *Practicum II* para poder llegar a realizar dos unidades didácticas: la primera en el primer cuatrimestre o a caballo entre el primero y el segundo; y la segunda unidad didáctica hacia el final del máster. La primera estaría enfocada a desarrollar una **metodología más tradicional**, con clases expositivas y materiales obtenidos del libro de texto. La segunda contemplaría una **metodología más innovadora**, con actividades de aprendizaje cooperativo, actividades de creación, actividades de indagación, aprendizaje por proyectos... donde el estudiante es el agente activo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además de prepararte los contenidos sin recurrir al libro de texto.

Con ello se conseguiría una visión y conocimiento práctico de los dos paradigmas de la enseñanza-aprendizaje para poder sustraer una opinión crítica hacia ellos y su aplicación o no en nuestras prácticas docentes futuras.

Siguiendo la propuesta del trabajo pienso que como futuro docente tendría que **potenciar más la capacidad creativa** de mis futuros alumnos. Los proyectos desarrollados han sido una primera aproximación pero creo que es posible desarrollarla aún más. Una propuesta para mi futura docencia sería incluir una actividad de carácter totalmente creativo en cada tema desarrollado en clase, dejando la libertad al alumno para elegir el tipo de soporte: cómic, video, poesía, relato, pintura, canción, manualidad, fotografía, página web, etc. Los alumnos tendrían que aplicar los contenidos del tema para elaborar una obra de carácter original, penalizando con suspenso las copias. Un ejemplo de valoración de éste tipo de actividad podría ser el siguiente:

- Hasta un 60 % si se adecua a los contenidos del tema con coherencia.
- Hasta un 40 % por la creatividad, virtuosidad y originalidad de la obra.

El alumno podrá indicar si quiere que su obra se suba a la red o no a la hora de entregarla al profesor. Se utilizará un portal, página de *Facebook* y/o blog donde aparezcan toda la serie de obras creativas de los alumnos, para que el resto del centro y personas del contexto puedan acceder a ellas, para su disfrute.

Éste tipo de actividad puede conllevar la queja de algunos alumnos (o incluso padres) que no estén acostumbrados a realizar éste tipo de actividad o se les de mal. Pero creo que no es un hecho a tener en cuenta, ya que a otros alumnos por el contrario se les puede dar mal la realización de un examen o un trabajo académico, y por ello no piden que se elimine de las clases. Creo que la futura labor del docente debe ir encaminada en este sentido, introduciendo cada vez más actividades que requieran de la creatividad por parte de los alumnos para que además de trabajar ésta puedan llegar a desarrollar un aprendizaje profundo del temario mediante la creación de nuevos contenidos que se subirán a una plataforma en línea.

El otro aspecto tratado durante el trabajo (el **juego-cooperativo**) opino que se desarrolló bastante bien durante la unidad didáctica y su puesta en práctica. A diferencia de la capacidad creativa tuve más oportunidades para llevar a cabo este tipo de actividad más lúdica. Aún así creo que se puede mejorar más y conocer nuevos tipos de juegos didácticos que añadan variedad a los dos realizados en mi unidad didáctica. Podemos

utilizar videojuegos didácticos que podrían implicar más a los alumnos, dada su afición por los videojuegos.

Además creo que para el futuro en la docencia es importante la **formación continua**. Debido a la situación actual y a la falta de contenidos de otras especialidades durante mi carrera de Historia del Arte creo que sería importante cursar una serie de asignaturas básicas de Geografía e Historia que además me darían la posibilidad de obtener **habilitaciones** del Servicio Provincial de Educación para poder ejercer esas especialidades en colegios concertados.

La obtención de un **nivel lingüístico B2 o superior en inglés** es un requisito cada vez más demandado entre los centros. Esto es debido a que se están implantando muchos programas de bilingüismo en inglés en la mayoría de centros educativos a nivel nacional. Lo que lleva a platearse la obtención de éste título.

En mi caso el curso que viene me han concedido una **beca ayudantía Comenius** europea para ejercer de profesor ayudante en Dublín (Irlanda), por lo que podré practicar el idioma y consecuentemente obtener un título de inglés muy útil para nuestro campo educativo. Durante mi futura estancia en Irlanda podré desarrollar aspectos como la capacidad creativa de los alumnos y los juegos-cooperativos aplicados sobretudo a las funciones¹¹ que desempeñaré en el país, que tienen más relación con la enseñanza de la lengua española. Además esta experiencia será muy rica porque me permitirá conocer otra realidad y otro sistema educativo diferente al español, conociendo diferentes metodologías allí utilizadas.

Para acabar, y retomando el inicio del trabajo, pienso que todo ser humano posee una búsqueda continua de la felicidad, como en mi caso. Por ello me gustaría ayudar a los alumnos a encontrar esa misma felicidad, al menos que tomen conciencia de ir a por ella y descubrir que requiere de esfuerzo pero que merece la pena. Ayudar a que contemplen sus sueños y tutorizarlos en el camino o los caminos que conducen a alcanzarlos.

NOTAS

1. INTRODUCCIÓN: LA PROFESIÓN DOCENTE

1

Barr, R. B. y Tagg, J. (1995) explican que en el paradigma tradicional el alumno ejerce una actividad pasiva al escuchar el discurso de la clase magistral del profesor. Por tanto es contrario a cualquier principio de disposición óptima para el aprendizaje del estudiante. Esto, por el contrario, no lo encontramos en el paradigma del aprendizaje:

"El "Paradigma del Aprendizaje" acaba con la posición privilegiada de la clase magistral, poniendo en su lugar cualquier tipo de planteamiento que potencia el aprendizaje de conocimientos específicos por estudiantes individualizados."

Por tanto los propósitos del paradigma de aprendizaje se centrarían en crear entornos de aprendizaje potentes para el alumnado, producir aprendizaje potenciando el descubrimiento y la construcción de conocimiento por parte del estudiante, mejorar la calidad de este aprendizaje y lograr el éxito en estudiantes diversos.

2

A través de la web del Gobierno de Aragón

[http://www.aragon.es/DepartamentosOrganismosPublicos/Organismos/InstitutoAragonesEstadistica/AreasTematicas/Demografia/CensosPoblacionViviendas/Censos_poblacion_y_viviendas_2001/ci.21_Resultados_definitivos.detalleDepartamento?channelSelected=448c2135fc5fa210VgnVCM100000450a15acRCRD] se puede acceder al *Censo de Población y Viviendas de 2001*.

El censo de población es un conjunto de actividades estadísticas de recopilación exhaustiva, ordenación, validación, análisis y publicación de resultados, referidos a la población en un momento dado. Constituye una de las principales fuentes de información estadística para el conocimiento de la población y sus características. Sirve de base para estudios demográficos y sociales, así como para la elaboración de otras estadísticas por muestreo. Se realiza cada diez años, dado el carácter intensivo y costoso de la obtención de datos primarios, ya que requiere la recogida de información específica de todas las personas residentes mediante cuestionarios. El *Censo de Población y Viviendas de 2001* se ha realizado de forma homogénea para toda España con un cuestionario único. La recogida de información ha sido elaborada por el Instituto Nacional de Estadística, a través de un sistemático recorrido del territorio fuertemente apoyado en el *Padrón continuo de población*.

3

Palacios (1999) reproduce una tabla clarificadora con las diferentes etapas del autoconcepto durante la adolescencia:

<u>ADOLESCENCIA</u>	<u>TEMPRANA</u>	<u>11-14 años</u>
Estructura, organización	Contenidos destacados	Ejemplos
Primeras abstracciones que integran características relacionadas; abstracciones compartimentalizadas, de forma que no se detectan ni integran las incompatibilidades.	Características o habilidades sociales que influyen sobre las relaciones con los demás o determinan la imagen que los demás tienen de uno mismo. Características referidas al atractivo físico	<p><i>“Soy tímido; me corto con los adultos pero también con mis compañeros.”</i></p> <p><i>“En mi casa se me ocurren muchas cosas divertidas, pero con mis amigos no.”</i></p>
<u>ADOLESCENCIA</u>	<u>MEDIA</u>	<u>15-17 años</u>
Estructura, organización	Contenidos destacados	Ejemplos
Primeras conexiones entre las abstracciones y entre los rasgos opuestos; confusión ante la existencia de características contradictorias.	Diferenciación de atributos en función de situaciones y roles diferentes.	<p><i>“Soy muy inteligente para unas cosas y torpe para otras.”</i></p> <p><i>“No entiendo cómo me llevo tan bien con mis compañeros y tan mal con mis hermanos.”</i></p>
<u>ADOLESCENCIA</u>	<u>TARDÍA</u>	<u>18-21 años</u>
Estructura, organización	Contenidos destacados	Ejemplos
Abstracciones de orden superior que integran abstracciones más elementales y que resuelven las contradicciones.	Rasgos y atributos relacionados con los roles que se desempeñan: los atributos se refieren a valores y creencias personales, así como a convicciones morales.	<p><i>“Soy una chica flexible: seria y formal para trabajar, pero jaranera para divertirme.”</i></p> <p><i>“Me interesan muchas cosas, pero soy algo indeciso”</i></p>

4

Tal como Burón (1994) comenta el **locus de control interno** se asocia con un mayor rendimiento por parte del alumno al percibir que dicho rendimiento es consecuencia de una actividad propia y reflejar mayor esfuerzo en la realización de la tarea. La obtención de un mejor resultado incrementará los niveles de locus de control interno en el alumno propiciando un aprendizaje significativo y profundo.

El **locus de control externo** se asocia a una menor motivación y a un menor rendimiento. El fracaso hace disminuir la motivación y al mismo tiempo la valoración de sí mismo. El estudiante se percibe como ineficaz poseyendo consecuentemente unos niveles mínimos de locus de control interno. Esto aboca a un aprendizaje superficial del contenido como estrategia general por parte del alumno, lo que le obligará a volver a aprender contenidos continuamente.

5

Loewen (1996) se refiere concretamente a la materia de Historia en E.E.U.U.

6

"...la educación apropiada para una determinada clase, es descubrir el rango total de hábitos, capacidades, competencias, formas de pensamiento, valores, ambiciones, etc. que sus miembros necesitan para la realización efectiva de su trabajo práctico. Igualmente, el rango total necesario para sus actividades cívicas; sus actividades de salud; sus recreaciones; su lenguaje; sus actividades generales familiares, religiosas y sociales." Bobbit, F. (2004).

2. JUSTIFICACIÓN DE LA SELECCIÓN DE LOS PROYECTOS DEL MÁSTER.

7

Los propósitos del paradigma del aprendizaje consisten en: producir aprendizaje en los alumnos, potenciar el descubrimiento y la construcción de conocimiento por parte del estudiante, crear entornos de aprendizaje poderosos, mejorar la calidad del aprendizaje y lograr el éxito para estudiantes diversos (Barr y Tagg, 1995).

3. REFLEXIÓN CRÍTICA.

8

La motivación extrínseca según Deci y Ryan (2000) se refiere a que el alumno tenga un determinado comportamiento para obtener alguna consecuencia: Buscar recompensas o evitar castigos representan motivaciones extrínsecas prototípicas. Cuando los alumnos están extrínsecamente motivados, se implican en las actividades porque las actividades son instrumentales, es decir, son medios para alcanzar unos determinados fines.

9

Ken Robinson (2006) explica en su conferencia que los niños no tienen miedo a equivocarse, adquieren el miedo a medida que crecen hacia la adultez. Esta capacidad de no tener miedo a equivocarse ayuda a ser original, ya que si no se está dispuesto a cometer errores nunca se podrá llegar a hacer algo realmente original.

10

"And careful inspection of methods which are permanently successful in formal education, whether in arithmetic or learning to read, or studying geography, or learning physics or a foreign language, will reveal that they depend for their efficiency upon the fact that they go back to the type of the situation which causes reflection out of school in ordinary life. They give the pupils something to do, not something to learn; and the doing is of such a nature as to demand thinking, or the intentional noting of connections; learning naturally results." (Dewey, 1916, p. 148)

4. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO.

11

La persona que realice la ayudantía Comenius desarrollará las siguientes tareas:

- Ayudar en la enseñanza en el aula, apoyar el trabajo en grupo del alumnado y enseñar mediante proyectos.
- Mejorar la comprensión y expresión del alumnado en otras lenguas.
- Enseñar la lengua materna del o de la ayudante, difundiendo información sobre su cultura.
- Ofrecer apoyo al alumnado con necesidades educativas especiales.
- Colaborar con el alumnado y profesorado del centro en actividades extraescolares.
- Presentar o reforzar la dimensión europea en el centro de acogida.

OAPPE (2013) (Organismo autónomo de programas educativos europeos) Consultado el 20 de Junio en:
[<http://www.oapee.es/oapee/inicio/pap/comenius/ayudantes-comenius.html>]

BIBLIOGRAFÍA

- Barnett, R. (2007). *A Will to Learn. Being a Student in an Age of Uncertainty*. New York: McGraw-Hill, Society for Research into Higher Education & Open University.
- Barr, R. B. y Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning. A New Paradigm for Undergraduate Education. *Change*, 27(6).
- Bobbitt, F. (2004). *Scientific Method in Curriculum-Making*. En D. J. Flinders y S. J. Thornton (eds.), *The Curriculum Studies Reader* (2nd ed.). New York: Routledge. Original: F. Bobbit, *The Curriculum*, Preface y Chapter VI. Cambridge, MA: The Riverside Press, 1918.
- Burón, J. (1994). *Motivación y aprendizaje*. Bilbao. Mensajero.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, (pp. 55, 68-78)
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2002). The paradox of Achievement: the Harder You Push, The Worse It Gets. En J. Aronson (ed.), *Improving Academic Achievement. Impact of Psychological Factors on Education*. New York: Academic Press, Elsevier Science. (pp. 61-77).
- Delors, Jacques (1996) (compilación). *La educación encierra un tesoro*, UNESCO, México, (p.290)
- Dewey, John (1916). *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education*. New York: McMillan.
- Eisner W. E. (1995). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós Educador. (pp. 88-90).
- Eisner, E. W. (2004). *El Arte y la Creación de la Mente: El Papel de Las Artes Visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós, Arte y Educación. Original: Yale University Press, New Haven y Londres, 2002.
- Eisner, E. W. (2005). *Three Rs Are Essential, but Don't Forget the A—the Arts*. Los Angeles Times, January 3, 2005.

-
- Gobierno de Aragón. *Instituto aragonés de estadística: Censo de Población y Viviendas de 2001*. Consultado (18 de Junio 2013) de: http://www.aragon.es/DepartamentosOrganismosPublicos/Organismos/InstitutoAragonesEstadistica/AreasTematicas/Demografia/CensosPoblacionViviendas/Censos_poblacion_y_viviendas_2001/ci.21_Resultados_definitivos.detalleDepartamento?channelSelected=448c2135fc5fa210VgnVCM100000450a15acRCRD
- Gómez, Luis Felipe (2003). *La educación: entre la transmisión y el cambio*. Sinéctica 23. (pp. 19-25)
- Hernández Pina, Fuensanta (2002). Los enfoques del aprendizaje. *Grupo Docente. Revista on line de Educación* (Número: 01). Editorial Océano. Recuperado 19 Junio del 2013 de: <http://bibliopress.wordpress.com/2007/06/18/los-enfoques-del-aprendizaje/>
- Jonassen, D.H. y Land, S.M. (2000). Prefacio. En D. H. Jonassen, D.H. & S. M. Land (eds.), *Theoretical Foundations of Learning Environments*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Págs. iii-v.
- Lara, S. (2001). Una estrategia eficaz para fomentar la cooperación. *Estudios sobre educación*, 1, (pp. 99-110).
- Loewen, J. W. (1996). Something Has Gone Very Wrong. En J. W. Loewen, *Lies My Teacher Told Me. Everything Your American History Textbook Got Wrong*. New York: Touchstone. (pp. 1-5)
- Marton, F., y Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning. I. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, (pp. 4-11)
- Morales Vallejo P. (2009). *Ser profesor, una mirada al alumno*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, (pp. 99-158). <http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/Evaluacionformativa.pdf>
- Oliva, Parra y Sánchez (1998). Desarrollo de la personalidad durante la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi y C, Coll. (Compilación). *Desarrollo Psicológico y Educación*. Vol. I. Madrid: Alianza.
- Oliva, A. (2000) Desarrollo de la personalidad durante la adolescencia. En Palacios, J., Marchesi, A. & Coll, C. (Coordinadores). *Desarrollo psicológico y educación. I- Psicología evolutiva* (pp. 471-491). Madrid. Alianza Editorial.
- Pagès Blanch, Joan (2000). La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado. *Revista Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Núm. 024

-
- Palacios, J. (1999). Desarrollo del yo. En López, F., Etxeberria, I., Fuentes, M.J. & Ortiz, M.J. (Coord.), *Desarrollo afectivo y social* (pp. 231-245). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Parsons, R.D. y Brown, K.S. (2002). *Educator as reective practitioner and action researcher*. Belmont: Wadsworth.
- Piaget, Jean y Barbel, Inhelder. (1980). *Psicología del niño*, Morata, Madrid, (p.43)
- Ramsden, P. (1992). *Learning to Teach in Higher Education*. London and New York: Routledge. (pp. 40-42, pp. 44-46)
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education* (2nd ed.). London & New York: RoutledgeFalmer. (pp. 153-155)
- Robinson, Ken (2006). *Las escuelas matan la creatividad TED 2006*. [video] Consultado (19 de Junio 2013) de: <http://www.youtube.com/watch?v=nPB-41q97zg>
- Sanjuán, M.; Fernández, E. y Marteles, P. (1974) Análisis de la interacción verbal profesor-alumnos, en *Revista de Psicología General Aplicada*, nº 128. (pp. 555-562).
- Slavin, R. (1996). Research on Cooperative Learning and Achievement. What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21, (pp. 21, 43-69).
- Waserman, Mario (2008). *Aproximaciones psicoanalíticas al juego y al aprendizaje: ensayos y errores*. Bueno Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Zabalza, M. Á. (2003). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos educativos*, (6), (pp. 113-136).